



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRAJETÓRIA ESCOLAR

Adriana Fernandes Coimbra Marigo - UFSCar

Marcela Silva Grippa - UFSCar

Janete Lopes da Silva Araújo – UFG/ SME-Goiânia

Vanessa Gabassa – UFG

Brenda Generoso de Lima (SME-Poços de Calda)

Fabiana Marini Braga (UFSCar)

RESUMO

O painel apresentado reúne três artigos que expõem resultados de pesquisas a partir da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Pautados na perspectiva dialógica de aprendizagem, o primeiro deles traz resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida para evidenciar os impactos das interações na aprendizagem de pessoas adultas em início de escolarização. Os principais resultados mostraram que os impactos positivos se apoiam na promoção do diálogo nas salas de aula, e da necessidade de contextos educativos acolhedores e que também possibilitem a ampliação de saberes. O segundo artigo expõe resultados de uma pesquisa realizada em uma turma de alfabetização da EJA, no acompanhamento de uma atuação denominada Tertúlia Literária Dialógica, prática de leitura compartilhada de obras clássicas da literatura. Ancorado na Metodologia Comunicativa, o artigo traz um recorte sobre as aprendizagens dos sujeitos adquiridas por meio dos princípios dialógicos, tendo destaque a formação do interesse e do gosto pela leitura e a contribuição para a superação de barreiras diversas vivenciadas pelos adultos. O terceiro artigo apresenta resultado de pesquisa realizada com três mulheres egressas da EJA e graduadas em Pedagogia. Por meio das Metodologias de Histórias de Vida e Comunicativa, o texto apresenta aspectos que influenciaram a inserção dessas mulheres no Ensino Superior a partir da trajetória escolar e o entorno social. Os resultados revelaram a forte presença do machismo, por um lado, e as conquistas advindas da aprendizagem escolar, por outro. Em todos os artigos a vivência dialógica potencializa as aprendizagens.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino-Aprendizagem, Aprendizagem Dialógica.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

INTERAÇÕES E APRENDIZAGEM DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: A PERSPECTIVA DE ARTIGOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS PUBLICADOS ENTRE 2015 E 2020

Adriana Fernandes Coimbra Marigo - UFSCar

Marcela Silva Grippa - UFSCar

Resumo

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com objetivo de explorar impactos das interações sociais e educativas na aprendizagem de pessoas jovens e adultas em início de escolarização. Apoiada no referencial da Aprendizagem Dialógica, esta pesquisa considerou os desafios relacionados com os processos de desqualificação sofrido por essas pessoas, visto que elas frequentemente são advindas de grupos socialmente vulneráveis, assim como a relevância de sistematizar saberes didáticos indicados por outras pesquisas para potencializar os processos de ensino e aprendizagem dessa ampla faixa etária. Os resultados foram obtidos por meio de procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica aplicados a artigos publicados entre 2015 e 2020 e coletados nas bases SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e ERIC (*Education Resources Information Center*), ambas amplamente consideradas como bibliotecas digitais consolidadas na comunidade científica nacional e na internacional, devido à sua organização e ao seu oferecimento de evidências de conhecimento produzido na área educacional. Os principais resultados mostraram que os impactos positivos se apoiam especialmente na promoção do diálogo nas salas de aula que atendem estudantes jovens e adultos, diante da necessidade de contextos educativos que acolham diferentes saberes e que valorizem sua história pessoal, mas que também ofereçam conteúdos que ampliem sua compreensão do mundo e suas possibilidades de ação social. A conclusão ressaltou que as interações sociais e educativas estão inter-relacionadas e que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode conduzir a melhorias na qualidade de vida de grande contingente populacional que se encontra alijado de seus direitos à educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Didática, Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com objetivo de explorar impactos das interações sociais e educativas na aprendizagem de pessoas jovens e adultas em início de escolarização.¹No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido crescentemente afirmada como um direito social. No entanto, dados oficiais brasileiros revelam que, em 2022, dentre 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões

¹ Esta pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF) de nossa universidade de vinculação.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Sabiam ler e escrever um bilhete simples, e 1,4 milhões não sabiam fazê-lo, o que corresponde a 7% desse contingente populacional (IBGE, 2024).

A maior parte da população jovem ou adulta que, em 2022, não sabia ler e escrever tinha mais de 65 anos de idade. Ademais, a taxa de analfabetismo de pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais de idade era de 4,3% e de 2,5%, respectivamente, ao passo que a taxa de analfabetismo de pretos, pardos e indígenas com 15 anos ou mais de idade era de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. Na mesma faixa etária, a maior parte das mulheres (93,5%) apresentava melhores taxas de alfabetização, exceto no grupo com mais de 65 anos ou mais de idade em que os homens apresentavam uma proporção ligeiramente maior (79,9%) do que as mulheres (79,6%). Salientamos a constatação de disparidades regionais relacionadas ao analfabetismo brasileiro, que, em 2022, concentrava a maior taxa de alfabetização de pessoas jovens e adultas na Região Sul (96,6%) e a menor na Região Nordeste (85,8%) (IBGE, 2024).

Entre outros aspectos, os dados apontados sugerem a dívida educacional brasileira com a escolarização de grupos socialmente mais vulneráveis e o insucesso de programas voltados à permanência de pessoas jovens e adultas na EJA. A questão dessa modalidade educativa não é apenas de especificidade etária, mas sobretudo de especificidade cultural, configurando-se como local de confronto de culturas, cada qual com seu padrão dominante de funcionamento intelectual, e, ao mesmo tempo, como local de encontro de singularidades, como em qualquer situação de interação social (Oliveira, 1999). Tensões podem ser ainda mais agravadas pelas consequências do preconceito contra o analfabeto (Galvão; Di Pierro, 2007), e da exclusão social em face da diversidade étnico-racial, geracional, de gênero e da presença de deficiências.

Convém destacarmos que, em 2023, a EJA recebeu 2,58 milhões de matrículas, sendo a maioria delas (2,39 milhões) concentrada na rede pública (federal, estadual e municipal) (INEP, 2024). Com base nesses números, consideramos que essas pessoas podem permanecer nos contextos de escolarização básica, aí encontrando condições para melhorar sua existência.

Buscamos sustentação para nossa pesquisa no referencial teórico da Aprendizagem Dialógica, que aponta as interações dialógicas como a chave para aprender na sociedade em que vivemos (Aubert *et al.*, 2016). Para tanto, o papel de educadoras e educadores se mostra como central, considerando que o ato de educar se vincula a um compromisso social e político.

A aprendizagem dialógica é um conceito que integra contribuições advindas de diferentes áreas de conhecimentos, as quais partem da premissa de que a intersubjetividade e a reflexão coletiva são elementos centrais para vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária (Aubert *et al.*, 2016). As desigualdades da sociedade da informação, assim denominado o período iniciado nas décadas finais do século XX, são agravadas pela desigualdade no acesso



XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
ao conhecimento qualificado, dificultando a capacidade de selecionar informações que efetivamente contribuam para participar de um mundo em acelerada transformação.

Na base dialógica, o conhecimento científico é considerado como fundamental para o ensino e a aprendizagem, considerando os avanços do conhecimento pedagógico e das áreas de conhecimento que o integram. Nesse enfoque, as práticas de ensino devem se apoiar em evidências científicas, visto que, por vezes, tais práticas são desenvolvidas a partir de opiniões, crenças, experiências e pseudociência, ainda pautadas no modelo da sociedade industrial.

Assim, entendemos que a pesquisa bibliográfica pode contribuir para sistematizar conhecimento científico em torno do tema, consolidando uma base sólida para apoiar as práticas de ensino e promover a aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Como veremos, no contexto globalizado em que vivemos, é possível encontrarmos convergências geradas em pesquisas nacionais e internacionais, ampliando nosso olhar e sustentando nossas ações educativas.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é uma busca rigorosa e metódica que se realiza a partir de registros disponíveis e decorrentes de pesquisas anteriores. Esses registros são analisados na perspectiva do estudo delimitado pelo pesquisador (Salvador, 1971). O rigor dos procedimentos metodológicos desse tipo de pesquisa está relacionado com a qualidade das fontes selecionadas e com a sistematização dos achados em função do objeto de estudo.

Nessa pesquisa, as fontes foram obtidas nas bases digitais da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e ERIC (*Education Resources Information Center*), ambas amplamente consideradas como bibliotecas digitais consolidadas na comunidade científica nacional e na internacional, devido à sua organização e ao seu oferecimento de evidências de conhecimento produzido na área educacional. A busca compreendeu o período de 2015 a 2020, sendo que, na base SciELO, foram usados, para captura dos artigos nacionais, os descritores EJA OR educação de jovens e adultos em diferentes combinações com os outros descritores: aprendizagem, interação, relações sociais, diversidade, conflito. Os artigos internacionais foram buscados na base ERIC, recorrendo aos descritores *adult education*, em combinação com *learning, interaction, social relationship, diversity, strife*.

A busca preliminar resultou na captura de trinta e quatro artigos, os quais foram submetidos à pré-leitura para verificar se contemplavam ou não a relação entre interações e aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas. Uma nova leitura permitiu selecionar dez artigos nacionais e oito artigos internacionais, os quais abordavam o tema.

Na sequência, os dezesseis artigos selecionados foram lidos exaustivamente, a fim de identificar os respectivos temas, objetivos, contextos, procedimentos metodológicos, principais resultados e conclusões. As informações de cada um dos artigos foram registradas em um fichamento analítico-descritivo especialmente elaborado para essa pesquisa, a fim de responder à questão: *Quais são as interações sociais e educativas que oferecem melhores condições para a máxima aprendizagem de pessoas jovens e adultas em início de escolarização na EJA, segundo artigos nacionais e artigos internacionais publicados no período de 2015 a 2019?*

Posteriormente, os elementos encontrados foram agrupados de acordo com as aproximações entre seus conteúdos, possibilitando a obtenção de três categorias emergentes: a) Objetos de estudo das pesquisas focalizadas; b) Barreiras à aprendizagem de pessoas jovens e adultas; c) Interações que promovem a aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Com base nos procedimentos informados, apresentamos, a seguir, os artigos que constituíram as fontes de nossa pesquisa.

Quadro 1: Codificação dos artigos analisados

Cod.	Título	Autoria	Ano
NACIONAIS			
N1	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Simões; Fonseca	2015
N2	Argumentação e a construção de oportunidades de aprendizagem em aulas de ciências	Munford; Teles	2015
N3	Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco	Dias; Gomes	2015
N4	Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática	Sanceverino	2016
N5	Representações Sociais de Docentes da EJA afetividade e formação docente	Camargo	2017
N6	Saberes locais sobre formação de jovens em vulnerabilidade social na região de M'Boi Mirim e proximidades	Matheus; Oliveira	2018
N7	Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre	Godinho; Fischer	2019
N8	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural	Vieira; Pinto	2019
N9	As Trilhas da refracção textual de uma estudante de EJA captadas pelo software Cantasia e pelo editor de texto Word	Araújo; Thomopoulos	2019
N10	Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos	Santos; Dantas	2020
INTERNACIONAIS			
IN1	The CABES (Clare Adult Basic Education Service) framework as a tool for teaching and learning	Greene	2015
IN2	Adult Basic Education and the Cyber Classroom	Johnson-Bailey	2016
IN3	The Community strength model: a proposal to invest in existing Aboriginal intellectual capital	Eady	2016

NACIONAL	INTERNACIONAL	ANOS
IN4	Empowering vulnerable adults through second chance education: a case study from Cyprus	Papaioannou; Gravani
IN5	Adult and liberal-progressive literacy pedagogy	Black; Bee
IN6	Promoting the Transformational Approach to Education Settings	Baumgartner
IN7	Needs of Adult Learners in Online and Blended Learning	Diep et al.
IN8	Exploring Basic Adult Education and Training as a Transformative Learning Space for Alienated Out-of-School Youth in South Africa	Daniels

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ressaltamos que os artigos nacionais focalizaram pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras: Sudeste (N2, N3, N5, N6), Sul (N4, N7), Distrito Federal (N8) e Nordeste (N10). Dois artigos não ofereceram indicações do local da pesquisa (N1, N9). Os artigos internacionais se referiram a pesquisas realizadas na Austrália (IN3, IN5), nos Estados Unidos da América – EUA (IN2, IN6), na África do Sul (IN8), na Bélgica (IN7), no Chipre (IN4) e na Irlanda (IN1). Todas as pesquisas focalizadas tiveram abordagem qualitativa, sendo que a maioria delas teve natureza empírica e recorreu a observações e entrevistas para coleta de seus dados; somente três artigos foram baseados em pesquisas bibliográficas (N10, IN6, IN7).

O enfoque adotado possibilitou visualizar a problemática brasileira e suas especificidades regionais, como também as preocupações em torno da educação de pessoas jovens e adultas em outros países.

a) Objetos de estudo das pesquisas focalizadas

Os objetos de estudo foram agrupados a partir das semelhanças de seus enfoques centrais e contextos envolvidos, possibilitando a obtenção de três subcategorias: práticas de ensino; concepções e formatos educacionais; e significados da EJA para a vida humana.

A maior parte dos artigos revelou investigações de práticas de ensino concretizadas nas salas de aula da EJA (N1, N2, N3, N4, N5, N10, IN4). As análises desses artigos foram centradas em experiências realizadas em diferentes regiões brasileiras, e visavam desenvolver habilidades de leitura e escrita (N1, N3, N10), argumentação (N2), pensamento crítico (N4) e empoderamento social por meio da escola (IN4), além de identificar impactos das representações docentes sobre a aprendizagem de estudantes da EJA (N5). O artigo internacional se dedicou a identificar mecanismos de empoderamento de pessoas adultas socialmente vulneráveis, em escola situada na ilha de Chipre, no continente europeu (IN4).

Nas pesquisas voltadas a concepções e formatos educacionais específicos (IN1, IN2, IN3, IN5, IN6, IN7), notamos que a análise de concepções educacionais se voltou para programas oficiais especificamente criados para escolarização inicial de pessoas jovens e adultas: o Serviço de Educação Básica Clare (*Clare Adult Basic Education Service - CABES*),

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO destinado a maiores de 18 anos, em região predominantemente rural, da Irlanda (IN1); o programa de alfabetização oferecido pela faculdade de Educação Técnica e Continuada (*Technical and Further Education - TAFE*) situada em subúrbio australiano (IN5); e a preparação para a certificação por meio de exames do Desenvolvimento Educacional Geral (*General Educational Development - GED*), realizada no Texas, nos Estados Unidos - EUA (IN6). O formato de educação a distância foi abordado nas ofertas para pessoas adultas dos EUA (IN2), comunidades indígenas da Austrália (IN3) e estudantes da Bélgica (IN7).

Um grupo menor de pesquisas (N6, N7, N8, N9, IN8) se dedicou a identificar significados da EJA para a vida humana. A abordagem do enfrentamento da vulnerabilidade social, por meio da escola, foi analisada na perspectiva de profissionais que nela atuam (N6) e na perspectiva de seus estudantes (N7, N8). Neste grupo, também foram incluídos os artigos que buscaram compreender os processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, seja em âmbito individual (N9), seja em âmbitos coletivos (IN8).

Nessa categoria, os artigos apresentaram argumentos de que o ato de ensinar pessoas jovens e adultas deve partir da compreensão das necessidades educativas desse segmento populacional, e das exigências sociais do contexto em que vivem, especialmente ligadas ao mundo do trabalho e à vida cotidiana (Oliveira, 1999). Nesse enfoque, a escolarização básica foi considerada como processo crucial para efetiva inclusão na sociedade, demandando práticas de ensino que considerem a dimensão cultural dos estudantes, e transcendendo aspectos meramente técnicos relacionados com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

b) Barreiras à aprendizagem de pessoas jovens e adultas

As barreiras foram agrupadas em três subcategorias: desigualdades sociais e culturais; inadequação de estruturas e de práticas docentes; uso da linguagem.

A maior parte dos artigos analisados identificou impactos das desigualdades sociais e culturais (N7, N8, N10, IN1, IN2, IN3, IN4, IN6, IN8) na aprendizagem desses estudantes.

Entre os artigos nacionais, foram indicados problemas relacionados com saúde, segurança, violência nas escolas, educação e preconceito; transporte e saneamento básico (N8), potencializados pela precariedade da existência dessas pessoas. A problemática de gênero se revelou na incompatibilidade entre tempos de escolarização, de trabalho remunerado e de trabalho doméstico não remunerado; e na redistribuição do trabalho doméstico não remunerado somente com as outras mulheres da família, preservando os homens dessas tarefas (N7). Ademais, foi ressaltada a questão racial que permeia a EJA, em decorrência da prática do racismo, criando obstáculos para acesso ao ensino formal e fundando a educação em modelo que invisibiliza e deturpa conhecimentos sobre a história das pessoas afrodescendentes (N10).

Nos artigos internacionais, foi observado que muitas pessoas expressam nervosismo por retornar a uma sala de aula formal (IN6), em circunstâncias socioeconômicas difíceis ou de migração, ou após vivenciar situações que debilitaram sua educação em momento anterior (IN8). Mesmo alfabetizadas e com alguma fluência na leitura cotidiana, elas apontam dificuldades com estruturas textuais desconhecidas, uso de novas tecnologias, busca de informações provenientes de múltiplas fontes e uso da escrita para diferentes fins, especialmente em situações mais formais e públicas (IN1). Preconceitos, medos e bullying associado às linhas de classe, raça, gênero e orientação sexual também ocorrem em salas virtuais (IN2).

As hierarquias culturais foram percebidas na ausência de uma cultura de aprendizagem adulta que reconheça, avalie e atenda às necessidades específicas e com o predomínio de uma cultura escolar que promove currículo predefinido, ambientes educacionais estruturados e avaliação tradicional do sistema (IN4). Aplicado às comunidades indígenas da Austrália, o modelo europeu de educação formal foi associado como tentativa de assimilação a valores ocidentais, negação do acesso à aprendizagem fundada em tradições, modos de vida e conhecimento desses povos (IN3).

A inadequação de estruturas e de práticas docentes concentrou artigos que mencionaram aspectos do sistema educacional e de práticas de ensino que dificultam a aprendizagem (N3, N5, N6, IN5). As escolas que atendem jovens de periferia urbana têm problemas com infraestrutura; gestão e uso de recursos em suas práticas; e comunicação com sua comunidade (N6). Foram indicadas as influências negativas de práticas apoiadas em materiais infantis e temas desvinculados da lógica da vida adulta, dificultando a elaboração de significados e comentários em torno de textos e de conteúdos escolares (N3). Outro agravante foi a falta de competência técnica docente para ensinar todas as disciplinas, gerando fragmentação e dificuldades para que o estudante integre áreas de conhecimento e vivências cotidianas (N5).

Nessa categoria, um dos artigos internacionais destacou a tendência de ensino pautada em uma tradição pedagógica liberal-progressiva, que parece predominar especialmente em áreas como ‘educação comunitária, medidas corretivas educação para os “desfavorecidos” e educação de segunda oportunidade’ (IN5, p. 185). Esse artigo revela que, embora o progressismo liberal defenda a melhoria social e uma sociedade mais democrática, não contribui necessariamente à transformação social radical da sociedade.

Quanto aos desafios no uso da linguagem, os artigos ressaltaram que as práticas sociais são fundamentais para ampliação e exercício de situações comunicativas (N1, N2, N4). Foram apontadas dificuldades dos estudantes para falar em público, em situações não cotidianas, como

na escola (N1), e para enunciar seus posicionamentos por meio de discursos apoiados no conhecimento escolar (N2). O desejo de aprender é manifestado ao lado do sentimento de inferioridade, dos medos de ousar e de se expressar (N4).

Enfim, as barreiras à aprendizagem podem ser constituídas fora da escola, nela podendo ser mantidas ou superadas. Esses muros têm natureza social ou cultural, ao se atribuir menos inteligência a pessoas de classe social mais baixa ou com menor escolaridade, podendo ser internalizados e se tornarem pessoais (Flecha, 1997). Quando isso ocorre, é gerado o sentimento de que são desprovidas de capacidades e habilidades já demonstradas na vida cotidiana e no trabalho. Portanto, em contextos acadêmicos, é crucial reconhecer, afirmar e valorizar o conhecimento já existente, mobilizando para o domínio do conhecimento acadêmico.

c) Interações que promovem a aprendizagem de pessoas jovens e adultas

As interações que promovem a aprendizagem foram agrupadas em quatro subcategorias: especificidades; papel docente; práticas educativas; interações com a comunidade externa.

As especificidades da aprendizagem foram relacionadas com as condições das interações em sala de aula (N2, N3, N7, N8, N10). O diálogo entre docente e estudantes, ou somente entre estudantes, deve ser direcionado para os objetivos da aula, contribuindo para crescente qualificação dos argumentos e aprofundamento do debate proposto (N2). A leitura compartilhada pode contribuir para superar a timidez, promover a desenvoltura na fala e disponibilizar diferentes visões sobre o mesmo assunto tratado em sala de aula (N3). A frequência às aulas pode ser fomentada por meio da reflexão sobre os impactos da educação na vida (N8) e na relação com o trabalho, desde que afastada da mera formação instrumental e apoiada em autogestão, solidariedade, sororidade e emancipação humana (N7). As relações culturais foram tidas como ponto imprescindível para a aprendizagem, porque garantem a emancipação e a utilização de conteúdos relevantes para a vida social dos/as estudantes (N10).

O papel docente foi apontado como fundamental para gerar interações que promovam aprendizagem nos espaços de escolarização inicial (N4, N5). Para tanto, as práticas devem ser apoiadas em mútuo respeito e abertura à escuta dos estudantes, além da consideração de suas experiências anteriores (N4). Adicionalmente, foi salientada a necessidade de o docente perceber sua própria representação social sobre esses estudantes e a dimensão de afetividade envolvida em sua atuação com eles, visto que levantar a autoestima do aluno não significa abrir mão das dimensões cognitivas e políticas que revestem o processo de escolarização (N5).

Quanto às práticas educativas, as interações e o uso de recursos didáticos foram abordados como mediadores do conhecimento (N1, N9). As atividades que demandam oralidade devem se apoiar em gêneros textuais mais próximos da realidade, contribuindo para



XXII ENCONTRO criar significados em torno dos conteúdos abordados (N1). Falar e ler em voz alta contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica (N9).

Quanto às interações com a comunidade, foi apontada a relevância de conhecer a realidade dos estudantes e de criar vínculos com sua comunidade, a fim de proporcionar um ensino orientado para a melhoria das respectivas vidas (N6). Considerando que a educação não é uma solução, mas sim um meio de reduzir a desigualdade social, os materiais usados devem ser alinhados às necessidades educativas dos estudantes e do contexto em que vivem (N6).

Focalizando as especificidades da aprendizagem adulta, os artigos internacionais analisados realçaram a potencialidade das interações educativas para promover aprendizagem (IN4, IN5). As interações podem ser prejudiciais à aprendizagem, quando apoiadas somente em aspectos afetivos (IN5). Constituir grupos de apoio e ambiente seguro contribui para promover interações positivas para estudantes em situações de vulnerabilidade social (IN4).

Entre os artigos internacionais, a maior parte ressaltou o papel docente para propor interações que promovam a aprendizagem (IN2, IN6, IN7, IN8). Essa atuação requer seis elementos: experiência individual; crítica e reflexão; diálogo; visão da aprendizagem transformadora como uma experiência holística; influência de fatores socioculturais e pessoais; e autenticidade nos relacionamentos (IN6). Para concretizar uma educação transformadora, o docente deve buscar a criação de rede de apoio tecida entre todos os estudantes (IN8).

Apesar de possíveis ocorrências de *cyberbullying* no ambiente virtual, foi destacado que a interatividade pode facilitar o acesso ao conhecimento (IN2). Nesse sentido, foram indicadas como primordiais a compreensão das necessidades educativas por parte dos docentes, e a proposição de atividades a serem desenvolvidas entre pares (IN7).

Quanto às práticas educativas, destacamos dois programas que enfatizam interações educativas (IN1, IN3). O Serviço de Educação Básica Clare, da Irlanda, cuja metodologia é baseada inteiramente no diálogo, assume que a aprendizagem ocorre através das interações (IN1). No modelo australiano de “força da comunidade”, as interações com a comunidade indígena recorrem ao diálogo para definir limites e abordagens de conteúdos (IN3).

Portanto, o enfoque dessa categoria recaiu na potencialidade das interações de pessoas jovens e adultas para dialogar e conhecer múltiplas perspectivas em torno de temas relacionados com a vida adulta. Isso se mostra coerente com o referencial da aprendizagem dialógica, que, ao diferenciar diálogo de mera conversação, propõe que o docente crie condições para promover uma aprendizagem instrumental de forma solidária e igualitária (Aubert *et al.*, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos selecionados corroborou para a afirmação de que a aprendizagem de pessoas jovens e adultas se concretiza nas interações sociais e educativas. Apesar das características de cada contexto e dos diferentes enfoques temáticos apresentados, houve convergência na identificação das barreiras à aprendizagem, e na indicação de interações dialógicas como forma de promovê-la. Destacamos o diálogo como eixo central para a concretização de práticas de ensino comprometidas com a transformação social e pessoal.

Portanto, ao apresentarmos essa sistematização, buscando apoio em conhecimento científico, ressaltamos que as interações sociais e educativas estão inter-relacionadas e que a EJA pode conduzir a melhorias na qualidade de vida de grande contingente populacional que ainda se encontra alijado de seus direitos à educação. Esperamos oferecer elementos para novas pesquisas, dando continuidade à busca pela superação de desigualdades sociais, por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. de O. S.; THOMOPOULOS, M. de S. F. As Trilhas da refacção textual de uma estudante de EJA captadas pelo software Camtasia e pelo editor de texto Word. **Educ. rev.**, fev 2019, v. 35, n. 73, p. 251-265. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ktNby99ZWhjdjHfvmnWZtTm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

BAUMGARTNER, L. M., Promoting the Transformational Approach to Education Settings **Adult Literacy Education**, Texas, v.1 n.1 p. 69-74. 2019. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246050.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BLACK, S.; BEE, B. Adult and liberal-progressive literacy pedagogy: Australian contexts. **Research in Post-Compulsory Education**, v. 23, N. 2, p. 181–201, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325044638_Adult_literacy_and_liberal-progressive_pedagogy_Australian_contexts> Acesso em: 14 jul. 2024.

CAMARGO, P. da S. A. S. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ggPwcmdxDfmZr9zWnkyTdHR/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024.

DANIELS, D. Exploring Basic Adult Education and Training as a Transformative Learning Space for Alienated Out-of-School Youth in South Africa. **International Review of**

XXII ENCONTRO DE DOCENTES DE PRÁTICAS DE ENSINO 363-38, jun 2020. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1266637>> Acesso em: 14 jul. 2024.

DIAS, M. T. de M.; GOMES, M. de F. C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**. v. 31, n. 2. p. 183-210. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/w4vwZzQGQcTxFgNpqSHrFdz/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.

DIEP, A *et al.* Needs of Adult Learners in Online and Blended Learning. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 59 n. 2 p. 223-253. 2019. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235812.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024.

EADY, M. J. The community strength model: A proposal to invest in existing Aboriginal intellectual capital. **in education**, Australia, v. 22, n. 1, p. 22-41. 2016. Disponível em: <<https://journals.uregina.ca/ineducation/article/view/277>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2007 (Preconceitos; v. 2).

GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/wCrFmjrvPcJwNjh499Rr7QQ/?lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.

GREENE, M. The CABES (Clare Adult Basic Education Service) framework as a tool for teaching and learning. **The Irish Journal of Adult and Community Education**, p. 45-60. 2015. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077720.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: alfabetização: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 27 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo técnico. Versão preliminar. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2024. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf> Acesso em 27 jun. 2024.

JOHNSON-BAILEY, J. Adult Basic Education and the Cyber Classroom. **Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education**. New Jersey, 2016. v. 5, n. 3, p. 50-55. Disponível em: <<https://coabe.org/wp-content/uploads/2019/09/Winter2016JournalFINALELECTRONIC.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024.

MATHEUS, T. L. C.; OLIVEIRA, L. D. Saberes locais sobre formação de jovens em vulnerabilidade social na região de M' Boi Mirim e proximidades. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 185-209, agosto 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/WzzJ9yYSZwB5T4bPhb4Nxr/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.

MUNFORD, D.; TELES, A. P. S. S. Argumentação e a construção de oportunidades de aprendizagem em aulas de ciências. Belo Horizonte: **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** v. 17, n. spe. 161-185, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/vSfsgjym8KzcBM9j3Y9xfbn/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jul. 2024.

PAPAIIOANNOU, E.; GRAVANI, M. N. Empowering vulnerable adults through second chance education: a case study from Cyprus. **International Journal of Lifelong Education**. v. 37 n. 4. p. 435-450. 2018 Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2018.1498140>> Acesso em: 14 jul. 2024.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 2ª ed. rev. e ampliada. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1971.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. Rio de Janeiro: **Rev. Bras. Educ.**, v. 21, n. 65, p. 455-475, junho 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, C. L. N. d.; DANTAS, T. R. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/3m9rF3PC5dL4ZdD6PyRMsmt/?lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. D. C. F. R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63, p. 869-884, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/q4mWsvfDHF95jYkk7wKMbZh/?lang=pt#>> Acesso em: 14 jul. 2024.

VIEIRA, M. C.; PINTO, L. de O. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/d5VXVD7qTvZz46tNXrvs55w/?lang=pt>> Acesso em: 14 jul. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LEITURA DIALÓGICA: PRÁTICA EXITOSA PARA O ENSINO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS

Janete Lopes da Silva Araújo – UFG/ SME-Goiânia
Vanessa Gabassa - UFG

RESUMO

O texto que se apresenta expõe parte dos resultados de uma pesquisa realizada junto a uma turma de alfabetização da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, no Estado de Goiás, por meio do acompanhamento de uma atuação educativa denominada Tertúlia Literária Dialógica (TLD). Trata-se de um encontro semanal de diálogo em torno da literatura clássica universal, com a proposta de se construir uma partilha de experiências de vida e compreensão de sentidos do texto. A atividade se orienta pelo referencial e princípios da aprendizagem dialógica, que envolvem direito igualitário de fala, reconhecimento de saberes, aprendizagem de conhecimentos escolares, solidariedade, crença na possibilidade de mudança e percepção da diversidade enquanto riqueza humana. Tendo por base a Metodologia Comunicativa de pesquisa, a investigação desenvolveu alguns instrumentos de coleta, como observações comunicativas, relatos comunicativos de vida e grupos de discussão comunicativos. Originalmente, a pesquisa teve por objetivo identificar as contribuições da TLD para o processo de aquisição da leitura e da escrita da turma envolvida e o presente texto traz um recorte sobre as principais aprendizagens dos sujeitos adquiridas pela forma de condução da atividade, isto é, por meio dos princípios dialógicos. Os resultados apontaram para a formação do interesse e do gosto pela leitura por parte dos participantes e a vivência dos princípios demonstrou contribuição fundamental para a superação de barreiras diversas vivenciadas pelos sujeitos adultos. A maneira dialógica de conduzir a prática de leitura foi apontada como elemento que possibilita, impulsiona e favorece as mais diversas aprendizagens.

Palavras-chave: Tertúlia, Educação de Jovens e Adultos, Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho diz respeito à realização de uma pesquisa² envolvendo o acompanhamento de uma prática dialógica de leitura junto a uma turma de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, no Estado de Goiás³. O estudo se deu a partir de uma atividade denominada *Tertúlia Literária Dialógica* (TLD), uma prática de leitura compartilhada de textos literários, realizada com uma turma em processo de alfabetização. No momento de realização da pesquisa houve conhecimento de outros estudos, realizados no Brasil com crianças e adultos

² Investigação realizada em nível de Mestrado, vinculada à Programa de Pós-Graduação de Universidade Federal brasileira, defendida em 2020.

³ A partir da Gestão de 1997-2000, a Divisão do Ensino Noturno da SME/Goiânia trocou a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA), por EAJA, ou seja, Educação de Adolescente, Jovens e Adultos, compreendendo que a nova denominação atendia mais fielmente a realidade da Educação de adultos no município.

(MELLO, 2003; SILVA, 2008; GIOTTO, 2007, 2011; CAVEQUIA, 2016), que evidenciavam as contribuições das TLDs no processo de ensino e aprendizagem, mas considerava-se importante sublinhar que contribuições ela poderia trazer para se pensar o ensino com adolescentes, jovens e adultos em Goiânia-GO, para sistematizar os avanços no movimento da pesquisa científica. A pesquisa configurou-se, portanto, como um estudo que se soma aos demais estudos que investigam essa temática, seja para reforçar achados, para indicar outras perspectivas ou para apontar novas possibilidades de investigação.

Diante desse interesse, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa: a) identificar, descrever e analisar o debate atual em torno da EJA/EAJA; da leitura/escrita e da literatura; da TLD e sua proposta de leitura a partir de obras clássicas; b) identificar, descrever e analisar as contribuições (possibilidades) e os desafios da TLD para o processo de aquisição da leitura e da escrita de uma turma multisseriada do I segmento de EAJA no município de Goiânia-GO.

Para essa exposição focalizaremos os resultados obtidos em torno da ideia de *ler dialogicamente*, isto é, ler a partir de uma prática dialógica, que se guia por princípios de igualdade, respeito e solidariedade. Tal recorte se vincula ao segundo objetivo do estudo e nos parece importante por ter sido um dos quatro temas que surgiram dos dados⁴, a partir das falas dos participantes. Segundo eles, a forma ou o modo de conduzir a prática de leitura foi fundamental para as suas aprendizagens, o que é especialmente importante quando consideramos os estudos do campo da Didática.

A pesquisa em questão tomou como referência a Metodologia Comunicativa de pesquisa. Gómez e vários colaboradores (2006) apresentam-na como alternativa às metodologias tradicionais, pois está pautada em princípios de uma pedagogia crítica transformadora, centrada nas interações e nas dimensões sociais causadoras de exclusão e/ou transformação social e seu objetivo principal é a transformação da realidade. Nesse contexto, assume-se um compromisso com o coletivo, com a escuta, permitindo que todos os sujeitos da pesquisa tenham voz e possam fazer uma análise conjunta da realidade estudada, o que favorece maior precisão nos achados e nas possibilidades de intervenção no contexto social.

Considerando esses pressupostos da investigação, autores como Arroyo (2011, 2017) nos permitiram contextualizar a EJA no cenário nacional e local e também ampliar a nossa compreensão sobre os sujeitos participantes da pesquisa; Paulo Freire (1995, 2005, 2015),

⁴ As temáticas evidenciadas nos dados coletados foram as seguintes: *aprendizagem instrumental*, que se referia aos conteúdos escolares; *aprendizagens e reflexões diversas*, que se referiam a tudo o que extrapolava o currículo escolar; *participação na tertúlia*, que referia-se à experiência de participar da atividade e; *princípios da aprendizagem dialógica*, que referia-se à vivência de uma prática de leitura guiada por princípios dialógicos. Esta última que será tratada no presente texto.

XXII ENCONTRO Freire e Schor (1987), Freire e Macedo (2015), prestaram suporte para a compreensão dos conceitos de leitura e escrita e para os princípios da aprendizagem dialógica nos quais os estudos sobre a TLD se fundamentam e; também recorreremos à Ramón Flecha (1997), Flecha e Mello (2005), para entender a dinâmica da TLD e sua base científica.

Segundo Arroyo (2011), é preciso perceber a riqueza no caráter aberto e na diversidade de atores e interventores que atuam na EJA. Para o autor, a EJA sempre foi um dos campos da educação mais politizados, justamente por ter a característica de campo não fechado e não burocratizado, possibilitando intervenções de vários agentes e propostas sociais diversas. Nas palavras de Arroyo, “possivelmente pesquisas cuidadosas revelem uma imagem da EJA mais rica como campo de inovação educativa do que a imagem apressada de um campo apenas de campanhas e de improvisação. (ARROYO, 2011, p. 31-32).

O estudo que em parte apresentamos e discutimos nesse texto se insere nesse movimento de buscar no campo da EJA as possibilidades inéditas e singulares de se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem com sujeitos também singulares, que têm uma trajetória de vida, de inserção no mundo do trabalho, de dificuldades diversas no que diz respeito ao acesso e à utilização de bens e serviços sociais e a quem historicamente o processo educativo foi negado ou negligenciado. Arroyo (2011) defende uma reconfiguração da EJA com o reconhecimento das especificidades dos jovens e adultos, suas trajetórias de vida, seu protagonismo sociocultural, suas identidades, ou seja, trata-se de considerar, no âmbito escolar, tudo aquilo que é vivido no âmbito social pelos jovens e adultos e de permitir que esses saberes sejam tidos em conta para o processo de aprendizagem escolar, tornando possível não só um diálogo entre esses diferentes saberes, mas também o aproveitamento deles para a apropriação do saber científico, trabalhado na escola, reconhecendo quem são os sujeitos que dele participam, fazem uso e se apropriam, trazendo muitas vezes novas perspectivas.

Considerando essa problemática que ainda está posta em torno da EJA, convém pensarmos e pesquisarmos formas exitosas de atuação com esse público, que reconheçam essa especificidade, a trajetória e o protagonismo alcançado pelos sujeitos. Assim, pensar o desenvolvimento da leitura e da escrita com pessoas jovens e adultas implica necessariamente trabalhar a ideia da língua e da linguagem muito além do código ou do trabalho de codificação e decodificação – esse trabalho precisa considerar a língua, a linguagem, a escrita como produções históricas e culturais, que são mais amplas do que sua codificação. Um trabalho histórico da humanidade que carrega consigo visões de mundo e de realidade.

questão por meio da discussão em torno da alfabetização de pessoas adultas. Ao tratar da especificidade da leitura, o autor destaca que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso significa dizer que a leitura vai além do domínio do código escrito, pois parte da experiência de vida do leitor ou educando. Por isso, segundo Freire, “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo.” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 14). O autor, ao longo de sua produção, também trata da importância de aproveitar a experiência de vida dos alunos, respeitar seus saberes, sua história e sua prática linguística, no sentido de considerar uma ética que respeita o outro. E quando o educando é sujeito no mundo, é capaz de transformar a realidade social do meio em que está inserido.

Assim, a leitura literária assume um importante papel no processo educacional do indivíduo, pois a literatura como bem cultural, cujo direito deve ser de todos, tem a capacidade de desestabilizar as certezas, ajudando no processo de formação crítica do leitor. Candido (1995) estabelece uma relação da literatura com os direitos humanos e demonstra que ela corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita enquanto direito e que ela ainda desenvolve um papel formador e humanizador através de sua função estética. De acordo com esse autor, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

A TLD se apresenta, assim, como uma possibilidade para explorar todas essas potencialidades da leitura-literatura, especialmente quando pensada no ensino para jovens e adultos. Ter acesso aos livros literários e ao que eles possibilitam, para o público jovem adulto trabalhador já é, em si, uma transgressão. Por isso a realização de uma prática de leitura literária em turmas de alfabetização de jovens e adultos já implica transformação. E se os princípios dessa prática forem igualmente encantadores e desafiadores, levando as pessoas a construir uma relação mais humana e humanizadora por meio do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, então estaremos efetivamente construindo outras bases para os processos escolares.

As Tertúlias Literárias nasceram nos movimentos sociais da Espanha após o fim da ditadura. Em 1978, um educador e um grupo de adultos estudantes da Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Vernerda, de Sant Martí em Barcelona, na Espanha, levaram essa experiência para a escola. A atividade se expandiu para crianças e adolescentes e acontece em

XXII ENCONTRO DE DIFERENTES ESPAÇOS (FLÉCHA E MELO, 2005) O propósito dessa atividade é o encontro de pessoas para dialogar a partir da leitura de obras de literatura clássica universal. Um diálogo que promove a construção coletiva de significado, bem como a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo. Favorece a troca direta entre todos os participantes sem distinção de idade, gênero, cultura ou capacidade. Essas relações igualitárias envolvem a solidariedade, o respeito, a confiança; o apoio e não a imposição de saberes.

A dinâmica dessa atuação ocorre em encontros semanais com duração de duas horas aproximadamente. Requer uma pessoa para fazer o papel de moderador, que deverá organizar a conversa e favorecer a participação de todos os sujeitos. Ele não explica, não apresenta, tampouco contextualiza a obra. Sua função é garantir um diálogo igualitário no grupo em torno da obra e não dar aula de literatura. Os participantes são organizados em círculo de modo que todos possam se ver e ouvir de forma igualitária. Todos que querem falar ou ler um trecho da obra devem fazer um sinal para que seu nome seja inscrito pelo moderador que organiza as participações. O grupo participante da tertúlia escolhe o livro de literatura clássica que quer ler e define o trecho que será lido para cada encontro, podendo ser algumas páginas ou capítulos. Essa atuação educativa é um meio pelo qual as pessoas que até então não teriam acesso aos clássicos passam a tê-lo, propondo, assim, uma ruptura com o elitismo cultural, permitindo a participação ainda mais vigorosa na cultura letrada, pois os clássicos fomentam a reflexão, a crítica, a sensibilidade e o gosto estético. (CALVINO, 1993)

A partir da seleção da obra, os participantes leem previamente as páginas selecionadas e cada um escolhe um trecho para compartilhar com os demais e explicar por que gostou ou não e o que chamou sua atenção. O moderador abre o turno da palavra e segue a lista de pessoas inscritas para compartilhar o trecho escolhido e as mais diversas reflexões a partir dos destaques feitos por cada um deles. A TLD ancora-se no conceito de *aprendizagem dialógica* (FLÉCHA, 1997) e, por isso, obedece a princípios próprios: a) *Diálogo igualitário*: a força está nos argumentos e não na pessoa ou no lugar que ocupa quem fala. Pressupõe escutar com respeito e falar com sinceridade; b) *Inteligência cultural*: todas as pessoas têm capacidade de ação e reflexão, portanto, sabem coisas e ignoram coisas a partir de sua vivência no mundo; c) *Solidariedade*: defende-se o envolvimento solidário de todas as pessoas no projeto educativo proposto, nesse caso, a tertúlia, para que todos alcancem êxito; d) *Criação de sentido*: a leitura compartilhada do texto e do mundo (re)cria sentido na vida dos sujeitos envolvidos; e) *Transformação*: a educação é tida como transformadora da realidade por meio das interações – acredita-se na possibilidade de mudança da vida e do mundo; f) *Dimensão instrumental*:

XXII ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DOS INSTRUMENTOS FUNDAMENTAIS para a inclusão na sociedade atual; g) *Igualdade de diferenças*: todas as pessoas têm o igual direito de serem diferentes – a diversidade é tida como riqueza e não como problema.

A partir desses princípios é garantido que todos coloquem argumentos e opiniões, assegurando o respeito, a diversidade de pontos de vista e a participação igualitária. O conceito da leitura dialógica fundamenta as tertúlias. Esse conceito implica um processo intersubjetivo de ler e compreender um texto. Dessa forma, a compreensão leitora se dá através da interação com outros agentes, abrindo as possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo. (FLÉCHA; SOLER; VALLS, 2008)

METODOLOGIA

Com base na Metodologia Comunicativa de Pesquisa (GÓMEZ et al, 2006), o estudo a que nos referimos neste texto realizou o acompanhamento de uma turma de Educação de adolescentes, jovens e adultos na cidade de Goiânia-GO, composta por vinte e um estudantes, durante o período de um ano letivo, na realização da atividade Tertúlia Literária Dialógica (TLD). A Metodologia Comunicativa de pesquisa tem uma perspectiva transformadora da realidade, por isso realiza a análise dos dados por meio de duas dimensões centrais: *dimensão transformadora* e *dimensão excludente*. A dimensão excludente se refere às barreiras que algumas pessoas ou grupos de pessoas encontram e que as impedem de usufruir de alguma prática ou benefício social, ou seja, uma dimensão que impede a transformação. Já a dimensão transformadora é aquela que contribui para a superação das barreiras que impedem a transformação de pessoas ou coletivos excluídos de alguma prática ou benefício social.

Considerando essas dimensões básicas de análise, o estudo contou com instrumentos diversos de coleta, como *observações comunicativas* da atividade, *relatos comunicativos de vida* dos estudantes e *grupo de discussão* realizado com toda a turma. Do desenvolvimento desses instrumentos de coleta obteve-se um conjunto de dados que foram organizados por temáticas, a partir das quais foram elencados os elementos pontuados pelos participantes ou consensuados com eles, tanto os elementos transformadores, como os elementos excludentes, assim como a quantidade de menções a cada um deles, isto é, quantas vezes aquele elemento foi mencionado pelos participantes da pesquisa.

Uma dessas temáticas, das quatro que foram definidas a partir dos dados, foi intitulada como *princípios da aprendizagem dialógica*, que se referia à vivência de uma prática de leitura guiada por princípios dialógicos. O que os participantes refletiram sobre a condução da tertúlia por ideias como igualdade para dialogar, respeito aos diferentes saberes e solidariedade? Como

XXII ENCONTRO eles avaliam o impacto dessa forma de conduzir o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita para as suas aprendizagens? A discussão em torno dessas questões é o que apresentamos como resultado na proposta de escrita desse texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o recorte que fizemos para apresentação e discussão dos dados coletados na pesquisa aqui evidenciada, destacaram-se na coleta realizada sete (7) elementos *transformadores* relacionados à temática *princípios da aprendizagem dialógica*, sendo eles: **1)** Vivência do diálogo igualitário na participação oral; **2)** Importância dos princípios da aprendizagem dialógica ; **3)** Percepção da inteligência cultural no grupo; **4)** Identificação da dimensão instrumental; **5)** Vivência da Solidariedade; **6)** Percepção da Criação de sentido e; **7)** Percepção da Transformação. Para esses sete elementos foram registradas trinta e duas (32) menções, ou seja, foram trinta e duas falas de diferentes sujeitos participantes sobre diferentes elementos dentro dessa temática. Destaca-se ainda que essa temática, dentre as quatro identificadas na pesquisa, foi a única que não apresentou nenhum elemento excludente⁵, isto é, não houve nenhum aspecto envolvendo os princípios da aprendizagem dialógica, que representam a forma de organização e condução da TLD, que os participantes tenham mencionado como um obstáculo à sua aprendizagem, ao seu acesso à leitura e à literatura ou à própria realização da tertúlia, o que de antemão já evidencia a potência dessa atividade.

De acordo com Flécha (1997), a aprendizagem dialógica tem se mostrado válida em vários contextos. O autor afirma que os participantes que vivenciam a aprendizagem dialógica são os mais adequados para confirmar ou não tal validade e os únicos que podem recriá-la. Nosso estudo também valida as contribuições dos princípios da aprendizagem dialógica, pois os participantes, sem nenhuma titularidade acadêmica, a maioria no início do processo de alfabetização, perceberam as contribuições do diálogo igualitário, conforme podemos ver em suas falas: “É importante saber esperar o colega, tem uns que leem mais lento. O diálogo

⁵ Os resultados gerais da pesquisa também foram muito positivos. Considerando-se as quatro temáticas identificadas a partir dos dados, obteve-se 28 (vinte e oito) elementos transformadores e estes contaram com 215 (duzentas e quinze) menções; e 6 (seis) elementos excludentes, que tiveram 47 (quarenta e sete) menções relacionadas a eles. No total, constatou-se que 82% (oitenta e dois por cento) das menções levantadas no estudo se referiram a elementos transformadores por parte da TLD e aqueles que foram mencionados como excludentes, na interpretação dos participantes, foram tidos como obstáculos aos sujeitos, mas não impedimentos colocados pela TLD, e sim vivenciados em diferentes espaços e sentidos também na TLD, como o “sentimento de medo e de incapacidade” ou “dificuldade na leitura”. Compreendeu-se que a prática da tertúlia, além de não fomentá-los, poderia ser muito potente para superá-los, como os próprios dados da pesquisa revelaram.

igualitário deveria ter em toda sala.” (Aluna L – relato de vida). Ou ainda: “É importante saber escutar o colega. Saber respeitar a opinião do colega.” (Aluno G – relato de vida)

Essa conscientização dos alunos é explicada por Flécha (1997, p. 19, tradução nossa): “Cada pessoa dá sua própria contribuição para o diálogo. As várias colocações não são classificadas como melhores ou piores, mas antes consideradas diferentes. Essa horizontalidade os aproxima de uma situação de fala ideal”. Ao mencionarem 11 (onze) vezes *vivência do diálogo igualitário na participação oral* e 5 (cinco) vezes *importância dos princípios da aprendizagem dialógica*, os alunos demonstraram a compreensão de que, no diálogo igualitário, é preciso escutar com respeito, falar com sinceridade e valorizar os argumentos e não a pessoa que está falando. Com isso, foram, aos poucos, superando alguns elementos que eles mesmos apontaram como excludentes, como o sentimento de medo ou de incapacidade, por exemplo.

Ao mencionarem 5 (cinco) vezes a *percepção da Inteligência Cultural no grupo*, os participantes demonstraram compreender que, a partir das experiências de vida de cada um deles, muitas aprendizagens poderiam surgir por meio da interação e do diálogo igualitário. Flécha (1997, p. 23, tradução nossa) enfatiza que “[...]todas as pessoas de qualquer idade possuem habilidades linguísticas e científicas que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações” e isso se reflete em algumas vozes: “O que o outro colega sabe e você não sabe você pode aprender.” (Aluna L – relato de vida). E também: “Nosso colega C contribuiu muito usando o celular para pesquisar sobre a Amazônia. Cada um ajuda como pode e sabe.” (Aluno F – observação comunicativa).

Essa compreensão e valorização do saber popular, do conhecimento de mundo dos sujeitos, se vincula diretamente ao conceito de “saber de experiência feito”, de Paulo Freire (1992). Para Freire, ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Somos seres inacabados e inconclusos, e por isso mesmo o processo educativo é tão próprio da humanidade. Dialogar a partir do saber de experiência feito é significativo, porque o que é local e regional também contém o universal, daí que se pode falar de obras clássicas da literatura partindo de uma análise do contexto mais próximo, percebendo esse contexto e percebendo-se nele.

Destacaram-se ainda 4 (quatro) menções sobre a *vivência da solidariedade* na turma, as quais confirmam a compreensão de Flécha (1997) ao dizer que quando o grupo constitui um espaço solidário as oportunidades se abrem para todas as pessoas sem qualquer barreira ao acesso, principalmente para aquelas de menor nível acadêmico. Para Flécha (1997, p. 40, tradução nossa), quando se trata da aprendizagem dialógica, “a principal força motivadora da ação é alcançar a aprendizagem com a interação de todos, em vez de impor a própria verdade.” E os estudantes da EAJA demonstraram isso: “É muito bom saber que está aprendendo todo

XXII ENCONTRO MUNDOS JUNTOS. Muitos passaram a entender que juntos a gente entende a leitura do livro melhor do que quando lê sozinho.” (Aluna L – relato de vida). E evidenciaram que juntos aprendem melhor e se sentem mais seguros, pertencentes a um coletivo: “Tem algumas lembranças que doem muito, mas as palavras dos colegas ajudam a compreender e ver o lado bom da história.” (Aluna J – observação comunicativa)

Esse trabalho conjunto e colaborativo que, em geral não é fomentado nas práticas sociais e escolares, considerando o contexto individualista no qual vivemos, traz ao sujeito a sensação de estar conectado a uma comunidade, de ser parte de um grupo que o respeita e o acolhe. Esse pertencimento motiva e acelera os processos de aprendizagem, pois cada um e cada uma se sente mais potente e mais capaz, justamente porque pode contar com o outro. Trata-se de outro elemento que nos remete às elaborações de Freire (2005), uma vez que para o autor “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão”.

A “*percepção da criação de sentido*” está atrelada também à solidariedade. O desafio de recriar o sentido para a vida em um universo cada vez mais individualista, está colocado para todas as pessoas. É nos sonhos compartilhados e nos sentimentos gerados nas relações entre as pessoas que os sentidos podem ser encontrados. “Todos podem sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada um é diferente da dos demais e, portanto, irrecuperável se não for levada em consideração.” (FLÉCHA, 1997, p. 35, tradução nossa).

Percebemos que os participantes da TLD compreenderam esse princípio, ao fazerem menção direta a ele uma vez, mas ficou também subentendido nas falas, quando tratavam de outros elementos, como por exemplo *poder escolher a obra que seria lida*⁶, pois os participantes entenderam que a história do livro recriava, em alguma medida, o sentido para a vida deles: “A história, é a história de uma família. A família nossa. Uma família sofrida. Ele está contando a história da família nordestina ... gostei por causa disso. Eu passei por essa história também.” (Aluno G, Relato de Vida)

Por fim, para tratar da *Percepção da Transformação*, resgatamos mais uma vez as elaborações de Flécha (1997), uma vez que ele ancora-se nas palavras de Paulo Freire para lembrar que nós não somos seres de adaptação, mas de transformação. Os participantes da TLD demonstraram ter vivenciado o princípio da “Transformação” por meio da vivência da TLD, demonstrando que as práticas de leitura e escrita não ficaram circunscritas ao ambiente escolar, mas ganharam dimensão social: “Eu agora quando estou trabalhando de carro ou moto já consigo ler as placas de trânsito, os nomes das ruas, nomes de supermercado, os nomes das

⁶ No momento de realização da coleta de dados a turma estava lendo *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O livro havia sido escolhido pelos estudantes.

lojas. Quando trabalho de entrega em domicílio já consigo achar os lugares.” (Aluno C – relato de vida). E evidenciaram aos participantes que eles podem ser protagonistas de suas vidas: “Eu não sabia ler, agora já sei até ler o *check-in* das consultas no posto de saúde. Antes eu tinha de pedir a alguém para ler para mim, agora eu mesma já sei ler. Houve transformação na minha vida porque onde eu vou estou lendo as palavras.” (Aluna M – relato de vida). Os estudantes se viram capazes e orgulhosos de suas conquistas e os impactos reverberaram em outros ambientes: “Eu fiz um texto esses dias e gostei muito de ter feito [postou no Facebook], gostei de ver minha família falar parabéns, você está vencendo, é assim mesmo, não desista, vá em frente.” (Aluna K – relato de vida).

A respeito da *transformação*, Flécha (1997) ressalta que alguns estudiosos não reconhecem o valor da superação de algumas exclusões na vida de participantes da TLD, porque para eles se a mudança não for no todo não é mudança, portanto negam a possibilidade de melhoria de algumas pessoas. No entanto, a experiência dos participantes de nossa pesquisa, demonstradas em suas vozes, reafirma os estudos de Flécha (1997, p. 32, tradução nossa): “As pessoas que participam da TLD transformam o sentido de sua existência da maneira que desejam. [...] Elas passam de situações de exclusão a outras de criação cultural, modificam profundamente sua família, trabalho e relações pessoais.”

Ao apropriarem-se de um bem cultural e de instrumentos tão essenciais em uma cultura letrada, os sujeitos se transformam e transformam diferentes aspectos da realidade e das relações que vivenciam, processo em que a vida como biologia vai se tornando vida enquanto biografia. (FREIRE, 2005). A vivência dos princípios da aprendizagem dialógica potencializou as aprendizagens e a participação dos educandos na tertúlia. Ao tomarem para si os princípios propostos, assumindo-os enquanto atitude e testemunho, puderam superar as barreiras do medo, da vergonha, do sentimento de incapacidade. Demonstraram experimentar algumas transformações em suas vidas como autonomia para ler e compreender informações essenciais para sobrevivência, e para participar de espaços que desejavam estar. Percebemos, então que não se trata apenas de ler boas obras, obras clássicas, mas de fazê-lo de forma dialógica. O “método” dialógico é que dá corpo e vida à atividade, que fomenta e potencializa a aprendizagem em todas as ordens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, pela ênfase dada pelos próprios sujeitos dessa investigação, que a TLD se confirma como uma atividade educativa de êxito, favorecendo novas aprendizagens,



principalmente relacionadas à leitura e à escrita, mas que transcendem os conteúdos propriamente escolares, o que corrobora com os estudos já realizados em torno dessa temática em outras regiões do Brasil e do mundo. Os dados apontaram para a formação do interesse e do gosto pela leitura, uma vez que um dos critérios fundamentais da atuação educativa citada é a leitura de clássicos da literatura universal. E que vivenciar os “Princípios da aprendizagem dialógica”, por meio da tertúlia, demonstrou contribuição fundamental para a superação de barreiras diversas vivenciadas pelos sujeitos adultos (sociais, culturais, pessoais), e que impediam as aprendizagens e as interações entre os participantes.

O *jeito dialógico* de fazer possibilita, impulsiona e favorece as mais diversas aprendizagens. Assim, deve ser parte das ações do poder público, das gestões das escolas e do próprio professorado favorecer a participação dos estudantes, talvez especialmente do público jovem e adulto, em atividades que potencializem e contribuam diretamente para a sua aprendizagem, como é o caso da TLD, criando-se condições e recursos para isso. Trata-se, em resumo, de combater o fracasso escolar em sua raiz, permitindo maior êxito acadêmico a todos os estudantes.

Os achados evidenciados na investigação sugerem, entretanto, que outras pesquisas podem ser realizadas no sentido do aprofundamento das análises em torno das contribuições da tertúlia para a aprendizagem da leitura e da escrita e do processo de alfabetização com um todo, incluindo o público da EJA/EAJA. Estudos que analisem produções dos estudantes, estudos longitudinais e comparativos podem contribuir e/ou trazer novos elementos para a discussão, sendo, portanto, indicados e desejáveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2017.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino Gomes (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2011. p. 19-50.

CALVINO, Ítalo. Porque ler os clássicos. São Paulo: **Companhia das letras**, 1993.

CANDIDO, Antônio.. O direito à literatura. *In*: _____. Vários escritos. São Paulo: **Duas cidades**, 1995.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin



XXII ENCONTRO PARA A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA 2016. 261f. **Tese (Doutorado em Educação)** — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: **Paidós**, 1997.

_____; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias*. **Revista de educação**, Salvador, ano 13, n. 48, p. 29-33, mar. 2005.

FLECHA, Ramón; SOLER, Marta; VALLS, Rosa. *Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura*. **Revista Iberoamericana de Educación**, 45, 47-87, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo. Autores Associados: **Cortez**, 1988.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: **Editora Olho d'Água**, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: **Paz e Terra**, 2005.

_____; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

GIROTTO, Vanessa Cristina. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. 2007. 165f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

_____. *Leitura Dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. 2011. 343f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GÓMEZ, Jesús *et al.* *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: **El Roure**, 2006.

MELLO, Roselli Rodrigues de. *Tertúlia Literária Dialógica: espaços de aprendizagem dialógica*. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 449-457, set./dez. 2003.

SILVA, Sara Regina Moreira da. *Processos educativos e memória de mulheres em processo de envelhecimento que vivem em um abrigo e participam de uma tertúlia musical dialógica*. 2008. 100f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EJA E ENSINO SUPERIOR: AS VOZES DE TRÊS MULHERES EGRESSAS DA EJA SOBRE A INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL

Brenda Generoso de Lima (SME-Poços de Calda)
Fabiana Marini Braga (UFSCar)

RESUMO

O artigo apresenta resultado de pesquisa realizada em uma universidade federal com três mulheres egressas da EJA e graduadas em Licenciatura em Pedagogia. Essa pesquisa investigou quais foram os elementos transformadores e os elementos excludentes que influenciaram a inserção dessas mulheres no Ensino Superior a partir da trajetória escolar e o entorno social. O estudo teve por hipótese o pressuposto de que as mulheres tiveram como elemento transformador suas relações interpessoais e com o meio social que influenciaram diretamente em seu acesso ao Ensino Superior, pois se entende que não apenas o conteúdo escolar facilita este acesso, mas também, em especial, as influências do entorno social das participantes. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa que por conta da pandemia da Covid-19 teve sua coleta de forma virtual a partir das orientações da metodologia de Histórias de Vida (Josso, 2004) e as contribuições da Metodologia Comunicativa (Gómez et al, 2006) para análise dos dados. As narrativas apresentam elementos excludentes e elementos transformadores tanto no entorno social quanto na trajetória escolar. Nas análises das narrativas foi possível destacar a presença do machismo como um forte elemento excludente e a dimensão instrumental como principal elemento transformador na trajetória escolar das mulheres porque possibilitou o ganho de autonomia e senso crítico e no entorno social destaca-se como elemento transformador as relações solidárias na construção de redes de apoio às mulheres. Espera-se que as discussões possam contribuir para o fortalecimento de novas políticas públicas da EJA, que já vem marcada por um contexto histórico de exclusão, com o propósito de a modalidade oferecer instrumentos transformadores para que novos egressos/as da EJA também sejam inclusos no ambiente universitário, como direito.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Superior, mulheres egressas

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta dados de pesquisa realizada em dissertação de mestrado em uma universidade federal, como foco nas trajetórias escolares e influências do entorno social de três egressas da EJA no processo de inserção e permanência do Ensino Superior. Foram coletadas doze narrativas de mulheres que cursaram o curso de Licenciatura em Pedagogia, mediadas por tecnologias.

Partindo do entendimento sobre estarmos vivendo a sociedade da informação, em favor de uma educação amparada na ciência, foram recorrentes as falas em que as participantes sinalizam que nas formações realizadas nas escolas, pouco se fala sobre o acesso e a permanência nas universidades públicas. De acordo com Santos, a EJA é tratada por dois vieses:

(...) para o nível básico há garantia legal de oferta para as pessoas que passaram da idade regular, em uma modalidade própria – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) –; ressalvado que esta oferta deve se dar em conformidade com as especificidades do seu público (BRASIL: 1996; BRASIL: 2000). Para o Ensino Superior – ES –, onde há expressiva presença dos chamados “estudantes de idade atípica” (PESSOA: 2016), pouca discussão, produção e ação há em relação aos ingressantes com idade acima de 24 anos (SANTOS, 2004, pág.2).

A afirmação da autora apresenta a escassa produção e as poucas ações em torno desse público voltadas, principalmente, ao Ensino Superior- ES, que reforçam ainda a presença da exclusão educacional para os/as estudantes da EJA que nem sempre passam por uma formação humanística que garanta autonomia e direito às pessoas.

Portanto, falar desta necessidade educativa significa falar também da construção de um modelo social de educação de jovens e adultos que rompe com as ofertas educacionais desiguais. Flecha e Mello (2012) apresentam esse modelo, tendo em vista a formação de educadores e educadoras que necessita atender as demandas do século XXI, não mais de uma EJA exclusivamente compensatória, mas sim de uma educação que promova maior auto governança para todas as pessoas dentro do atual contexto. Dados do último Censo Escolar (2023), indicam, aproximadamente, que 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio que geralmente possuem histórico de retenção migraram para EJA, durante o período de 2020 para 2021.

Essa afirmativa ainda se consolida na atualidade, pois segundo o Inep- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022), a educação de jovens e adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 50,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, 55,0%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9%.

A partir destes dados, assume-se aqui a postura incontestável do direito à educação e aos recursos para a aprendizagem de todas as pessoas, em qualquer etapa de suas vidas, considerando as necessidades do atual contexto, mas também de corresponder cada vez mais ao pensar certo, ou seja, à curiosidade epistemológica que nos permite ser mais, no processo de estar sendo no mundo e com os outros. (Freire, 2009). Dessa maneira, é pontuada a importância da Educação ao Longo da Vida por Di Pierro (2008):

Compreendida como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a



educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas. (DI PIERRO, 2008, pág. 396).

Diante dessa breve contextualização, nota-se fortemente os desafios que ainda temos que percorrer para a garantia de uma educação libertadora para todas as pessoas. Em Pedagogia da Autonomia (2009), Freire trabalha a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção. Portanto, pensar nessa possibilidade significa falar de uma nova ética e de uma nova humanidade comprometida com um mundo mais justo.

Assim, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: como os educandos/as da EJA nessa realidade encontram meios facilitadores e transformadores para sua inserção no ensino superior? O Objetivo geral foi analisar nas Histórias de Vida de três mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos, em relação à trajetória escolar e o entorno social, o que as influenciaram para inserção no Ensino Superior.

Para viabilizar o estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender por meio das narrativas de histórias de vida, quais foram os elementos transformadores que possuíram impacto na tomada de decisão para continuidade dos estudos com a inserção no ensino superior e quais se destacaram como elementos excludentes que chegaram a afastá-las da possibilidade de continuar os estudos

METODOLOGIA

Ao todo, participaram voluntariamente da pesquisa três mulheres egressas da EJA e que haviam concluído o ensino superior. Com idades entre 45 a 60 anos, de cor branca, duas casadas e uma divorciada. Apenas uma das participantes havia concluído a pós-graduação e trabalhava na área educacional, como supervisora de ensino e também professora da EJA. Ela inclusive no momento da coleta da pesquisa estava cursando outra graduação na área de exatas, Matemática. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade, a coleta de dados foi realizada virtualmente durante o contexto pandêmico,

segundo os pressupostos da metodologia de História de Vida (Josso, 2004), garantindo a privacidade de cada participante⁷.

De modo geral, as narrativas abordaram temas voltados às trajetórias escolares e o entorno social de três mulheres egressas da EJA com ensino superior completo. A escolha por três mulheres foi definida durante o contexto pandêmico, o que nos levou ao recorte pela escolha das participantes da pesquisa do curso de Licenciatura em Pedagogia devido à aproximação da pesquisadora e orientadora com o curso e área de conhecimento, assim, o contato foi realizado diretamente com as participantes, sem necessidade de vínculo com a universidade e coordenações. As reflexões foram sobre o percurso de vida de cada uma das três mulheres e se deu a partir da narrativa oral e da escuta respeitosa: (...) “esse respeito mostrava uma reserva, apontava, pelo menos a ideia de que cada um havia feito de sua vida o que podia com aquilo que lhe tinha dado” (Josso, 2004, pg.117).

Segundo Josso (2004), a reflexões feitas durante as narrativas orais oferecem uma experiência formadora, visto que as recordações relatadas em uma narrativa de formação são ou podem vir a ser experiências formadoras, pois as vivências relatadas trazem significação como parte integrante da formação de si. Ainda de acordo com a autora, essa narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recursos, recordações e referências de uma vida devem ser organizadas em torno de um tema, que no caso da pesquisa essa escolha se deu sobre a tomada de decisão e inserção no Ensino Superior, tendo em vista as influências das trajetórias escolares e do convívio social.

Desse modo, a investigação realizou um total de seis encontros com cada uma das participantes, sendo que apenas quatro dos encontros foram utilizados para análise dos dados, uma vez que o primeiro encontro não foi considerado por ser um encontro mais intimista de apresentação da pesquisa e o último por não haver nenhuma divergência na apresentação e validação das interpretações das informações coletadas.

Após a coleta dos dados, realizou-se a organização das informações para análise de acordo com as orientações da metodologia comunicativa, que busca a transformação social e realiza a análise identificando as barreiras que impedem a transformação, ou seja, as dimensões excludentes, e os caminhos que permitem superá-las, ou seja, as dimensões transformadoras; a análise é condicionada pelas duas dimensões, a excludente e a transformadora, que são definidas a seguir:

⁷ O estudo contou com o apoio de siglas para os relatos das participantes, sendo HV para história de vida, o número na sequência para identificação do encontro realizado (1,2,3, etc) e por último a primeira sigla do nome fictício adotado na pesquisa, a saber: E de Eliane, F de Flávia e Sílvia.

As dimensões excludentes são aquelas barreiras que algumas pessoas ou grupos encontram e que as impedem de ingressar em uma prática ou benefício social, como o mercado de trabalho, o sistema educacional etc. Se tais barreiras não existissem, essas práticas ou benefícios sociais estariam disponíveis para indivíduos ou grupos excluídos. As dimensões transformadoras são aquelas que contribuem para a superação das barreiras que impedem a incorporação de pessoas e/ou grupos excluídos a práticas ou benefícios sociais. (Gómez *et al*, 2006, p.95).

As dimensões não devem ser confundidas com as categorias, subcategorias e características ou atributos que se pretendem analisar na pesquisa, pois qualquer uma delas pode dar origem tanto a dimensões excludentes quanto transformadoras.

Desse modo, foi possível observar seguindo com as orientações de Gómez *et al*. (2006), a quantidade de elementos transformadores e de elementos excludentes que apareceram no total das três categorias analisadas, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: *Nível básico de análise comunicativa: cc elementos transformadores.*

	Da infância a sala de aula	Da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA	A vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no Ensino Superior
Elementos excludentes	3	32	11
Elementos transformadores	6	28	44

Fonte: elaboração própria, 2022.

Por excludente, considera-se tudo o que nos leva a identificar elementos que reproduzem, mantêm ou até aumentam situações de exclusão, impedindo que pessoas e grupos vulneráveis se movam socialmente. Por transformador, compreendemos todas as maneiras pelas quais os sujeitos encontram para superar as dificuldades e as situações excludentes relatadas, contribuindo para mudar e melhorar a realidade vivida (Gómez *et al.*, 2006). Sendo assim, as dimensões foram organizadas da seguinte maneira: o que dificultou o acesso ao ensino superior (excludente) e o que facilitou o acesso ao ensino superior (transformador) em relação à Educação de Jovens e Adultos e o Entorno Social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar das narrativas de três mulheres egressas da EJA significa falar de forma profunda sobre os desafios que percorreram, as angústias, os medos e as frustrações de uma luta incansável pela realização de seus sonhos, e um sonho especial em comum: o ingresso no ensino superior. Sonho que Freire já sinalizava em *Pedagogia do Oprimido* (2011), como sendo uma palavra-ação comprometida com a verdade, com a ciência, com as possibilidades humanas e, portanto, com a transformação social que nos move na busca do Ser Mais.

De forma geral, os dados coletados que emergiram das narrativas das três mulheres participantes da EJA, formadas no Ensino Superior, revelam mais elementos transformadores do que excludentes em toda trajetória escolar e no entorno social. Mas, especificamente, a primeira, “Da infância a sala de aula” chama a atenção pelo número de menção dentre os elementos excludentes destacados a negação de direitos ao acesso e permanência nas escolas públicas pelas mulheres e seus familiares. O valor atribuído à educação surge nos diálogos como principal elemento transformador, mostrando-se como eixo central relacionado à motivação para escolarização como ganho de autonomia e possibilidade de ascensão social.

(...) e o meu pai sempre tinha esse desejo de que a gente tivesse alguma profissão, ele sempre falava isso desde pequena, então primeiramente foi influencia dentro da minha casa, da necessidade de aprender, porque aprender era importante, ele sempre dizia para estudar porque era necessário e que quem estuda tem condições melhores de vida. (HV3S)

(...) a minha mãe ela sempre se preocupou por causa da minha irmã tem estudado, ela deu estudo para minha irmã, então ela sempre se preocupou para que eu também estudasse (HV3E)

Com 32 elementos excludentes e 28 elementos transformadores, a segunda categoria “Da adolescência a vida adulta das mulheres na EJA” destaca majoritariamente a importância de terem conseguido retornar aos estudos por meio da EJA. Esse dado se relaciona com a categoria anterior, na qual a dimensão instrumental foi destacada como um elemento transformador de ganho de autonomia e ascensão social, mas desta vez, não apenas como desejo advindo das relações sociais na infância, mas como uma possibilidade que foi construída com o acesso e permanência na EJA.

Porém, nessa categoria, foi possível perceber as denominadas violências de gênero como violação dos direitos das mulheres (NARVAZ; KOLLER, 2006), marcadas pelo machismo que representa relações reais e imaginárias de dominação do homem sobre a mulher

na sociedade (DRUMONT, 1980), bem como a dupla jornada de trabalho, com o cuidado da casa e dos filhos:

(...) tinha começado a namorar e parei de estudar, o namorado tinha ciúmes, não gostava, parei, casei, muito nova eu tinha 17 anos, e aí o meu marido não deixava eu nem estudar e nem trabalhar, aí ficava em casa cuidando de filhos e assim eu vivi por vinte e dois anos essa vida, tudo por ciúmes. (HV2E).

Somado a esses fatores, os dados coletados mostram, ainda no que se referem aos elementos excludentes, o conteúdo raso e básico ofertado aos educandos da EJA que ocasionaram fragilidades e defasagens em relação ao ensino dessa modalidade e a ausência do corpo docente, resultado de práticas educacionais não democráticas na escola e na negação da aprendizagem instrumental.

(...) mas a gente vê que o conteúdo foi bem resumido, por conta do tempo, ou você estudava por fora e buscava um pouco mais de informação, ou pegava um livro com um professor. (HV2S)

Por fim, a terceira categoria, “A vida adulta da EJA ao ingresso e permanência no Ensino Superior, com 44 elementos transformadores e 11 elementos excludentes, apresenta os elementos transformadores que muito nos ajuda a entender a luta por este modelo, uma vez que revela a dimensão instrumental como principal eixo para ascensão social. Além dos professores/as universitários/as como fortalecedores desse conhecimento, que impactou as relações intergeracionais das mulheres, visto que seus filhos/as tiveram acesso ao conhecimento instrumental antes delas, destacam-se também o ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio como possibilidade de acesso.

(...) quando eu já estava com os meus filhos terminando a universidade, então eu deixei com que eles avançassem porque eles eram a minha prioridade, sempre foi a nossa prioridade em tudo, então quando eles já estavam bem estabilizados aí eu pensei em voltar para estudar (HV3S)

(...) porque os professores do cursinho eles são bem articulados pra esses assuntos porque é o objetivo de quem tá ali, então eles trazem essas ideias, assim para discutir mesmo que essa possibilidade existe e que a gente só tem que acreditar, então eu não lembro quem me falou do cursinho, mas sem o cursinho eu não teria chegado até a universidade. (HV4F)

Assim como as questões de acesso, analisamos que as condições de permanência aparecem fortemente nos dados coletados como elementos transformadores e também como



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ATUALIZAÇÕES. EJA ENDIPE. No que se refere aos elementos excludentes percebemos que a defasagem de conteúdos da EJA dificultou a permanência das mulheres no ensino superior, superior, como negação do acesso ao conhecimento instrumental:

Quando eu fiz a Educação de Jovens e Adultos eu não vi filosofia, nem ciências sociais, eu vi algumas pinceladas, eu nem sabia o que era aquilo, eu sabia porque eu lia muito, eu era muito curiosa, mas eu não tive isso, eu tive muita dificuldade, demandou de mim muitas horas de estudos. (HV2S)

(...) fui vendo que existem muitos desafios principalmente devido a formação anterior, porque as vezes faltam muitos elementos para compreender o que está sendo falado ali, você tem que correr atrás, eu tive que correr trás da escrita, escrita acadêmica que é totalmente diferente. (HV5S)

As condições de permanência no Ensino Superior se tornam também um elemento excludente devido ao acúmulo de responsabilidades sob a mulher, com a jornada dupla de trabalho, visto que de acordo com os dados do IBGE (2022) as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens e precisam conciliar por necessidade a dupla jornada entre trabalho remunerado e não remunerado.

(...) complicado essa questão da permanência, eu cheguei a pensar que não ia concluir o curso, nem o de ciências sociais, eu achei que eu não ia conseguir terminar, por conta de conseguir conciliar a vida, casa, filhos, e os estudos, é muito difícil. (HV5F)

(...) você ter responsabilidade com família, cuidar de casa, estudar, conseguir cumprir com as exigências da universidade que são muitas, a universidade exige bastante mesmo, eu acho que também foi um desafio para mim. (HV3F)

Como possibilidade de permanência nas universidades federais, os dados coletados mostram as bolsas de projeto de extensão como política e elemento transformador.

Os desafios são inúmeros, tem o desafio de se manter na universidade, eu fiz PIBID, tinha bolsa, peguei no segundo ano da pedagogia e fui até o quarto ano, no último o governo cortou, era uma bolsa pequena, mas era muito importante financeiramente pra gente conseguir conciliar mesmo, é um desafio imenso, em alguns momentos depois que a gente consegue a gente pensa que não sabe nem como conseguiu, porque são muitos desafios (HV5F)

(...) e na mesma recebi bolsa na graduação em projeto de extensão por 2 anos, eu tinha essa possibilidade, eu não trabalhava (HV5E)

Além das políticas públicas de permanência, analisamos que as ações dentro da universidade e o acolhimento dos/as professores/as também aparecem como elementos transformadores.

(...) os professores também eram muito receptivos, mesmo porque a universidade estava mudando a cara, agora você tinha alunos do ensino público de baixa renda, eu também estava lá na universidade, e você também tem que ter uma mudança de posição. Uma série de coisas que estavam em falta a gente cobrou, tem que ter uma palestra, tudo é muito novo, existe muita coisa na universidade e se você não tiver quem fale, quem te guie, fica muito difícil. (HV5S)

(...) respeito pelos professores e admiração, eu fiz umas 4 disciplinas levando minha filha, eu colocava ela no chão, ou as vezes no meu colo, e nenhum professor nunca foi capaz de dizer que estava atrapalhando a aula, eles foram de uma compreensão que eu criei um respeito muito grande e admiração, tanto na Ciências Sociais quanto na Pedagogia, quando eu transferi o curso para pedagogia eu tinha que assistir palestras e levava a minha filha, teatro que a gente fazia apresentação, quando ela já estava na escola e não tinha aula eu levava também, então eu posso dizer que os professores da universidade são muito generosos. (HV5F)

De acordo com os dados coletados, foi possível analisar que como elemento transformador o acesso e a permanência na universidade pública possibilitou o desenvolvimento de senso crítico nas mulheres, acesso à cultura e libertação a partir da aprendizagem instrumental na superação das desigualdades. Assim, a ação transformadora da aprendizagem é a que transforma as dificuldades em possibilidades.

(...) porque a universidade ela vai te dando essa reflexão, você se aprofunda, você vai buscar outras pessoas que tem um outro olhar e vai aprofundando esse debate não só na profissão, mas na vida, você sai de lá mais político, se inserindo mais nesse ambiente, você sabe que a universidade ela trabalha muito com essas questões das políticas públicas, você sai com uma outra visão de vida, é um debate que você está ali na vida. (HV5S)

(...) a universidade pública me trouxe isso, não querer menos que isso, não aceitar menos que isso, você começa a entender como é essa máquina política, como é as ideias, porque isso, o que está por trás, qual



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PEDAGOGIA e plano de fundo dessas ideias, quem está manipulando, qual o interesse. (HV5S)

(...) agora hoje, por exemplo, depois da maturidade de passar pela faculdade que me abriu e ampliou horizontes me abriu a cabeça para pensar e refletir para brigar comigo mesma e falar: é assim ou não? Questionar a verdade que eu mesmo fazia para mim, falar que era verdade, então hoje a trajetória escolar a escola ela me fez ser outra pessoa, me libertou de várias formas mais de muitas mesmas. (HV3E)

Nesse sentido, esse dado nos convida, sobretudo, a nós professores e professoras, educadoras e educadores, a refletir e a agir permanentemente em busca dos sonhos possíveis, cuja natureza é tanto ética quanto política (Freire, 2001, p.15-16). Falar de sonho significa falar da criação de muitos inéditos-viáveis que Freire já sinalizava em *Pedagogia do Oprimido*, ou seja, significa falar de uma palavra-ação comprometida com a verdade, com a ciência, com as possibilidades humanas e, portanto, com a transformação social que nos move na busca do Ser Mais.

Desse modo, essas narrativas reforçam a afirmativa de Flecha (1997) quando diz que o processo de formação de sentido depende não só da intervenção dos profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados ao aprendizado do aluno, muitas vezes negado pela ausência de políticas de acesso e permanência nos espaços escolares ou por tantos outros eixos de exclusão, como o machismo e o edismo.

Para, além disso, evidenciam a indissociabilidade do sonho e da ciência para a transformação social (Freire, 2011). Dessa maneira, retomamos aqui o princípio da dimensão instrumental na educação escolar como ganho de autonomia e transformação social, bem como o da solidariedade que fortalece as relações intergeracionais para compreensão e luta em prol a garantia que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que a diferença também precisa ser reconhecida como riqueza humana e fonte de conhecimento.

Assim, torna-se essencial discutir o papel da universidade dentro desta concepção comunicativa comprometida com a ação crítica na transformação do mundo. Trata-se, portanto, de um comprometimento ético, rigoroso e democrático que tem por eixo, principalmente, o diálogo, a humildade, a esperança e o pensar certo. Um comprometimento que de fato não é tarefa fácil, porém, que se faz necessário para formação dos/as estudantes de modo a testemunharem as possibilidades de mudança por meio de uma prática de educar-se em



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) conjunto com o outro, considerando todas as pessoas, como sujeitos de saberes, inconclusos e que estão em busca de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma pesquisa é isenta de ser superada, seja pelo tempo ou por novas pesquisas capazes de responder aos problemas vivenciados. A sociedade da informação se move e evolui na medida em que novas tecnologias e visões são incorporadas rapidamente pelos sistemas e pelas pessoas em suas vidas cotidianas (Aubert *et al.*, 2016).

Como hipótese, o estudo já partia da contribuição positiva do entorno social para inserção das mulheres da EJA no ensino superior. O que não se sabia é como ele contribuiria para encontrar caminhos para os desafios existentes no acesso e permanência do ensino superior.

Sendo assim, o que podemos aprender a partir dessas narrativas é a importância da aprendizagem instrumental que favorece a criação de sentido pessoal e social guiadas por princípios de solidariedade e em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert *et al.*, 2016).

Nessa direção, torna-se importante ressaltar os desafios e limites enfrentados para construção desta educação humanizadora nas últimas décadas. Falar dela significa contextualizar caminhos possíveis que evidenciam o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas por meio de resultados científicos de maior nível na área educacional (Egan, 2005), que, inclusive, requer projetos inovadores. Uma inovação comprometida com ciência, com o diálogo, com sonhos, com a igualdade nas diferenças e com a excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Programas e ações. Disponível em link: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>. Acesso em: 04/02/2024.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, 2008. Disponível em link: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117076003.pdf>



XXII ENCONTRO DE ANÁLISE DE KIERAN O'CONNOR: *Students development in theory and practice*: The doubtful role of research. **Harvard Educational Review**, 75(1), 25-42, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50^aed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. – 5. ed - São Paulo, **Cortez**, 2014.

FREIRE, Ana Maria (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: **UNESPE**, 2001 (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para à prática educativa*. 40^a ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2009.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. [s.l.]: **Paidós**, 1997.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52. 2012. Disponível em link: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/download/455/395>

IBGE, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2023 Disponível em link: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 20/02/2024.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da Sociedade*. **Martins Fontes**. São Paulo. 2003

GÓMEZ, Jesus. et al. *Metodologia Comunicativa Crítica*. Barcelona: **EL Roure**, 2006.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: **Cortez**, 2004.

SANTOS, Geovania Lúcia L. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa da EJA entre adultos das camadas populares*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 107-125, 2004. Disponível em link: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300009>